

## MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA ERA DA CIBERCULTURA

Silvane Santos Souza <sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

No contexto atual em que a educação encontra-se inserida, surgem algumas inquietações sobre o domínio das Novas Tecnologias Educacionais. Muitos educadores não se encontram preparados para a manipulação adequada dos recursos tecnológicos, principalmente, os midiáticos. Neste pensar, faz-se necessário realizar um processo reflexivo sobre as competências essenciais que o professor precisa desenvolver para tornar-se capaz de se sentir efetivamente um educador letrado, digitalmente.

O presente projeto de investigação científica emerge a partir da necessidade de se associar pressupostos teóricos que convergem para utilização dos dispositivos tecnológicos à prática docente voltada para a formação do educando em um sujeito leitor na era da cibercultura. É válido salientar que a partir do contexto em que a educação se encontra inserida, as tecnologias digitais e educacionais desafiam não apenas o fazer pedagógico como também o currículo desenvolvido nas unidades de ensino.

Outra inquietação que a pesquisa ora apresentada traz é se os educadores de fato se sentem preparados para a utilização adequada dos recursos tecnológicos, principalmente, os midiáticos, bem como quais de suas práticas realizadas dentro ou fora do ciberespaço direcionam para a construção por parte dos educandos de competências e habilidades que se consolidem como princípios dos multiletramentos.

Como a “era cibernética” requer, além da manipulação, os processos de interação e colaboração, hoje tem o que se pode denominar de espaço de interação que faz parte da cibercultura, o qual propicia o desenvolvimento das práticas de multiletramento. O ciberespaço se apresenta não apenas para acomodação como também para construção colaborativa do conhecimento, que hoje também pode se dar em rede.

O estudo sobre Multiletramento na contemporaneidade, tema desta pesquisa, surgiu a partir das indagações realizadas nas aulas de Política de Letramento, principalmente ao discutir sobre tipos de letramento e sua relação com os processos de ensinagem e aprendizagem. Assim, a relevância

---

<sup>1</sup> Mestranda do pós-Crítica /UNEB. E-mail: silvanerio@hotmail.com.

desta pesquisa se firma na ideia de investigar se as práticas docentes de fato contribuem para a formação do sujeito-leitor, ou melhor, do multiletramento, uma vez que grande parte dos indivíduos vive conectado e para ter acesso à informação, também navega pelos meios digitais.

Para isso, neste projeto, procura-se, a partir de um posicionamento crítico, analisar se as práticas pedagógicas realizadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental das escolas públicas estão voltadas para a formação do sujeito-leitor. Além disso, busca-se investigar se estas correspondem aos pressupostos que levam ao multiletramento digital e observar se são constituídas a partir da utilização de recursos digitais, correlacionando, para isso, o trabalho docente com o uso social da leitura e da escrita, nos ciberespaços, a partir de diferentes contextos.

Ao pensar em pesquisa no ciberespaço, adota-se a netnografia como linha de pesquisa, que também leva em conta as práticas de consumo midiático (BRAGA, 2007), como também os processos de sociabilidade, além dos fenômenos comunicacionais que envolvem as representações do homem dentro dos meios virtuais.

Ao adotar este tipo de postura, deseja-se também posicionar criticamente (KLEIMAN, 2001) perante à percepção atual de que o professor tem sobre os tipos de letramento. Busca-se empregar uma pesquisa qualitativa. De acordo com Teis D.T. e Teis M.A. (2006),

Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. [...] Entre os tipos de pesquisa qualitativa está a do tipo etnográfico. Para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. (TEIS, 2006, p. 1)

Para o estudo mais aprofundado e científico da pesquisa sobre os paradigmas qualitativos e, em particular, na abordagem teórica dos Estudos do Letramento, buscar-se-ão o anteparo e o respaldo teórico-metodológico e político que lhe permitem desenhar pesquisas.

Na perspectiva de melhor compreender os Estudos do Letramento, além de KLEIMAN (1995; 2001), também servirão de respaldo para a construção do aporte teórico STREET (1984); TFOUNI (1995); SOARES (1998); ROJO (2012 a 2015), os quais direcionarão a linha da pesquisa para a construção das questões sobre as práticas diversas em que o letramento digital é usado no contexto sociocultural e historicamente determinados pelas interações cibernéticas. Fazendo, assim, um levantamento da literatura sobre os temas tratados, tais como multiletramentos, multimodalidade, globalização, transculturalidade, relação tecnologia e educação.

Para dar sequência à pesquisa, também será realizada entrevista semi-estruturada com uma amostra de 04 (quatro) professores de Língua Portuguesa da rede pública que atuam no município

de Rio Real, com perguntas específicas (sobre multiletramentos e multimodalidade, letramento digital e letramento crítico). Será empregado, para isso, o trabalho de interpretação de fatos locais e nacionais para compreender até que ponto o professor desenvolve práticas de multiletramento digital, voltadas para a formação do sujeito-leitor.

A pesquisa será realizada em quatro escolas, sendo o critério de escolha o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), separadas entre as pontuações de maior nível e menor nível.

Inicialmente, far-se-á a apresentação do projeto de pesquisa às escolas e de posse da autorização dos gestores, será também apresentada à proposta aos professores de Língua Portuguesa, sendo em cada escola escolhido um professor de cada turma de nono ano.

Os dados alcançados, através das respostas das entrevistas e das informações redigidas nos diários de campo, serão analisados, os quais evidenciarão os posicionamentos feitos por todos os envolvidos na pesquisa, à luz dos princípios do multiletramento. Por fim, em forma de discussão, discorrer-se-á sobre a relação que os professores tem com as tecnologias dentro e fora do contexto escolar, bem como quais as possibilidades, desafios e avanços, em relação à ensinagem e aprendizagem na era do conhecimento.

## **MUTILETRAMENTOS COMO USO SOCIAL DA LEITURA**

Com as novas mídias, as práticas educomunicativas ganham novas dimensões. Com isso, precisa-se renovar e, ao mesmo tempo, reinventar a prática escolar, buscando também ampliar as possibilidades didáticas, uma vez que neste contexto não basta somente letrar, mas, sobretudo, multiletrar.

No contexto da revolução do conhecimento, a qual busca motivar e desafiar os docentes, mais especificamente, para trabalharem com as linguagens que se manifestam no ciberespaço, é mister pensar nas novas e diversificadas narrativas, como resultantes dos processos de enleituramento, que ampliam a concepção de letramento mediante a diversidade cultural e hipermodal dos meios digitais, chegando, assim, ao multiletramento.

Para Rojo (2012), faz-se necessário pensar na elaboração de trabalhos colaborativos, os quais possibilitam o uso social da leitura em diversos contextos, também denominado pela autora de multiletramentos, que trazem possibilidades de escritas, aqui direcionadas para as narrativas, que concentram desde a capacidade de leitura crítica ao enfoque multicultural.

No entanto, quando se pensa em novas estratégias de utilização da linguagem, aqui direcionadas para a manifestação do uso social da escrita, também se deve buscar respostas para as indagações trazidas por ROJO (2012, p. 1): "Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?"

As competências tanto para produção como para disseminação da escrita se multiplicam, uma vez que as narrativas se configuram em textos diversos que surgem e ganham contextos das linhas emergentes. Estas são fruto da hipertextualidade que, ao mesmo tempo em que permite uma escrita colaborativa, também possibilita uma leitura imediata do que está sendo produzido.

No caso da escrita hipertextual, também é possível a realização da produção multimodal, que abarca os diversos sentidos como também amplia a capacidade leitora, a qual passa a ser não linear. De acordo com Coll (2010):

[...] a forma mais comum de definir a leitura ou escrita hipertextual é como não linear, para destacar a propriedade de saltar (ou mudar o foco daquilo que se visualiza) entre partes de um texto, ou desde fora do texto, enlaçando umas partes com outras segundo critérios associativos e mostrando, portanto, informações diferentes. (COLL, 2010, p. 338)

A quebra da linearidade da leitura acaba potencializando a hipertextualidade, uma vez que permite a transição de ideias, bem como o encadeamento de conexões que se congregam a partir de diferentes contextos. Isso requer novas práticas de leitura, além de diferentes estratégias de escrita, exigindo, com isso, um posicionamento que possibilite a realização de uma análise crítica do que é apresentado tanto como processo ou como produto da manifestação do pensar, ou seja, devemos destacar que são necessários novos multiletramentos.

Rojo (2012) salienta que a concepção de multiletramentos encontra se pautada em características importantes, como a interação e a colaboração, a quebra e a transgressão de relações de poder. Mas para isso, deve-se conceber os multiletramentos como híbridos, fronteirços e mestiços. Ou seja, trazem em suas narrativas, não só as manifestações da linguagem, como os modos, as manifestações culturais e midiáticas.

Ao se pensar no que pode ser produzido, também se deve refletir sobre a capacidade que os dispositivos digitais têm para facilitar e, ao mesmo tempo, permitir a produção de narrativas curtas e longas a depender dos contextos. Como exemplo de suporte que agrega tais artefatos, podem ser destacados o blog, o chat, o facebook, dentre tantos outros. Essas narrativas discursivas (hipermodais polifônicas) acabam não só conquistando como também, concomitantemente, desafiando seus usuários a repensar as concepções enunciativas e receptivas.

O multiletramento exige e incentiva a formação de um sujeito-leitor que é crítico e autônomo, ou seja, é ele um dos responsáveis pela construção da própria aprendizagem. Assim, se percebe que a internet passa a facilitar a comunicação e interação entre os sujeitos aprendentes. ROJO (2012) salienta a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

### **CIBERESPAÇO COMO CONEXÃO RIZOMÁTICA**

O mundo do conhecimento que a geração atual desfruta, também, é uma sociedade que vê a pesquisa como pressuposto para a busca e transformação da realidade estabelecida. Para Lukács (2003), o método dialético, expressado no marxismo, é que possibilita a investigação mais coerente da sociedade e, ao mesmo tempo, é o que define a essência da ortodoxia, no entanto, até que ponto podemos considerar tal posicionamento? Para Lukács (2003):

Esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. 'O concreto é concreto', diz Marx, 'porque é a síntese de várias determinações, portanto a unidade do múltiplo' (Lukács, 2003, p. 76-77).

Assim, faz-se necessário, para o estudo da sociedade, investigar os fenômenos, buscando estabelecer um vínculo com a totalidade, também denominada de produtos de uma determinada época. Com isso, o que era pequeno e fragmentário, passa a se tornar não apenas enorme como também mais unificado. E o que antes era aparente, chega e atinge a superfície, revelando-se como uma força concreta.

Como visto, Lukács (2003) nos apresenta como ponto de reflexão uma discussão sobre os fundamentos sociais que permeiam as diversas formas do conhecimento humano, aqui direcionadas para enfatizar as relações existentes, diretamente, entre as práticas cognitivas e as representações das práticas sociais. Ainda segundo Lukács (2003), não devemos conceber o mundo como algo pronto, e sim como produto do sujeito, "cujo motivo decisivo e rico em variações é a ideia de que o objeto do conhecimento só pode ser conhecido por nós porque e na medida em que é criado por nós mesmos" (LUKÁCS, 2003, p. 241-242).

Pensar em conhecimento também remete a pensar o espaço escolar, as relações que são estabelecidas dentro e fora dessa conjuntura. Podemos pensar também nas propostas apresentadas e no papel de cada ser envolvido, ou seja, devemos dar visibilidade às estruturas rizomáticas, em

muitos casos construídas a partir da quebra do pensar majoritário e arbóreo estabelecido por muitos professores.

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo, e assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? (GALLO, 1994, p. 74).

Aqui, salienta-se a importância do pensar rizomático, capaz de superar a visão de que o conhecimento só pode ser concebido a partir do linear e idealizado. Mas para atingir uma nova postura dentro do contexto educacional, que supere o pensamento uniformizante, do autoritarismo e da negação da visão dinâmica da vida, faz-se necessário repensar o poder da educação. “Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (GALLO, 2008, p. 82)”.

A construção de uma compreensão mais abrangente do que é o saber historicamente produzido pela humanidade, aqui expressado como conhecimento, está atrelada à necessidade de se pensar a educação e seus conceitos. “O conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso cabe a ele ser interessante e não necessariamente verdadeiro” (GALLO, 2008, p. 48).

As artes, ciências e ideias filosóficas, também concebidas como três ordens dos saberes nos dão subsídios para conceber os conceitos. Estas, por sua vez, se consagram no mundo e na forma com que humanamente são concebidas. O próprio Deleuze (2000) nos aponta o que é a ideia de conceito, indo além do campo filosófico ao buscar responder ao fenômeno e não se restringindo ao que seja o seu significado puro.

[...] Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 2000, p. 37).

Ao pensarmos em educação, também muitas vezes nos reportamos aos modelos de explicação do processo de conhecimento humano e sua maturação, a partir da representação de um emaranhado conceitual que traz a expressão cultural. Quando se busca o conhecimento, não podemos esquivar o olhar da tendência da tecnologia presente na sociedade do conhecimento, que tem como campo de propagação até mesmo da estrutura rizomática: o ciberespaço.

Para Monteiro (2006), o ciberespaço permite a criação da expressão cultural, que tem na cibercultura a capacidade de desterritorialização. Ao mesmo tempo que é semântico, o ciberespaço é também semiótico, tendo o signo e a memória a possibilidade de constantes modificações e não de estagnação, uma vez que também é um espaço de inscrição virtual a partir da mídia digital e da hibridização das linguagens. “o ciberespaço é uma máquina semiótica com os signos em constante fluxo, em permanente desterritorialização” (MONTEIRO. 2006, p. 32).

Vemos no ciberespaço a capacidade de ampliar a visão do real através da virtualidade, em que Pierre Levy nos diz que o virtual “[...] é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (LÉVY, 1996, p. 16).

Quando se pensa em construção do conhecimento, deve-se buscar a sua epistemologia, a qual pode ser estudada na prática da educação e no desenvolvimento histórico do pensamento científico. No entanto, de acordo com Gaston Bachelard (1938) todo conceito científico se liga a outro conceito que também é científico, em que há rupturas, e não continuidade entre a observação e a experimentação.

A descontinuidade da ciência revela-se em muitos aspectos, sobretudo, nos conceitos, nas técnicas, nos métodos. Para Bachelard (1938), o conhecimento ao longo da história não pode ser avaliado em termos de acúmulos, mas nos processos de rupturas, bem como de retificações. Assim também ocorre no ciberespaço, uma vez que não tem um controle centralizado sobre o que é apresentado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa. Com isso, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, dentro de uma estrutura que também é rizomática, se formam os sistemas complexos e auto-organizantes.

Hoje, muito mais do que em qualquer outro panorama identitário, faz-se necessário compreender como se formam e se consagram as produções no ciberespaço. Um exemplo claro de como ocorrem às conexões rizomáticas é a experiência relatada por Moreira (2012):

Em texto final para disciplina do mestrado como *Caetano Veloso e a cena da antropofagia*, de 1995, e noutro como rascunho para composição de capítulo de tese *Viva o povo brasileiro: entre a oralidade e a escrita*, de 2001, além da literatura comparada enquanto agenciamento teórico, permitindo-me lidar com vários objetos, passar de um objeto para outro, intercambiar imagens, estabelecer nexos e pontos de conexão rizomáticos, temos, ainda, o próprio texto cultural e artístico enquanto potência e virtualidade teórica: condição imprescindível para se tornar, de fato, um crítico da cultura (MOREIRA, 2012, p. 82).

Com este posicionamento, o autor nos instiga que é possível pensar além da obviedade do que é apresentado, ao trazer, por exemplo, as potencialidades que a letra da música “Alegria, alegria” de

Caetano Veloso em que “os meios de comunicação de massa promovem a festa ou o ritual antropofágico para o leitor, ouvinte ou telespectador, no instante mesmo da leitura, da escuta ou do contato visual, estimulando-o a ver não apenas uma dança dos signos e suas relações intersemióticas” (MOREIRA, 2012, p. 59).

No ciberespaço, é possível não apenas a reprodução, como também a capacidade de criar e recriar, além de estabelecer novos circuitos entre os apreciadores.

## CONSIDERAÇÕES

A quebra da linearidade da leitura acaba potencializando a hipertextualidade, uma vez que permite a transição de ideias, bem como o encadeamento de conexões que se congregam a partir de diferentes contextos. Isso requer novas práticas de leitura, além de diferentes estratégias de escrita, exigindo, com isso, um posicionamento que possibilite a realização de uma análise crítica do que é apresentado tanto como processo ou como produto da manifestação do pensar, ou seja, devemos destacar que são necessários novos e multiletramentos.

O multiletramento exige e incentiva a formação de um sujeito-leitor que é crítico e autônomo, ou seja, é ele um dos responsáveis pela construção da própria aprendizagem. Assim, percebe-se que os dispositivos digitais passam a facilitar a comunicação e a interação entre os sujeitos aprendentes.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. RJ1938: Contraponto, 2003, 316p.
- BRAGA, José Luiz. *Comunicação é aquilo que transforma linguagens*. Disponível em: [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu20\\_Braga.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu20_Braga.pdf). Acesso em 27 de dez de 2015.
- COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmad, 2010.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1-2.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São ISSN 1983-828X | Revista Encontros de Vista - quinta edição Página 20 Paulo: Perspectiva, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



- GALLO, Silvio. *Educação e Interdisciplinaridade; Revista de Educação* nº 1. Campinas: SINPRO, 1994.
- GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p. 143-179, 260-275.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. *A formação do professor: perspectiva da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext), acesso em 07/09/2015.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: Estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MONTEIRO, Silvana. *O ciberespaço e os mecanismos de busca: novas máquinas semióticas*. In: Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a04.pdf>. Acesso em 20/10/2015.
- MOREIRA, Osmar. *Primeiros passos de um crítico cultural: literatura como laboratório*. Alagoinhas: Fábrica de Letras, 2012 (Coleção de bolso).
- PIMENTEL, Edna F. e MONTENEGRO, Zilda Maria C. *Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freireano: uma construção possível?* Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/355/387> > Acesso em: 20 de de. dez de 2015.
- ROJO, Roxane. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Org.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264p.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- SACRISTAN, G. *Explicação, norma e utopia nas ciências da educação*. Cad. Pesq. São Paulo (44): 31-34, fev. 1983.
- TEIS, Denize T.; TEIS, Mirtes A. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> >. Acesso em: 20 agost. 2015.

